

## **Procesos de cambios en las universidades: un estudio sobre los diseños institucionales en la implementación de la carrera docente en las universidades nacionales argentinas**

Laura Rovelli,, IdIHCS-CONICET, Docente FaHCE-UNLP, [laurarovelli@gmail.com](mailto:laurarovelli@gmail.com)

Daniela Atairo, IdIHCS, docente FAHCE/UNLP, [atairodaniela@gmail.com](mailto:atairodaniela@gmail.com)

### **Resumen**

El trabajo presenta un estudio exploratorio sobre los regímenes de Carrera Docente/Académica en una muestra seleccionada intencionalmente de universidades del sistema universitario nacional de la Argentina. Se trata de un estudio preliminar producto de un análisis documental de la normativa que regula la Carrera Docente/Académica, el que entiende los diseños institucionales como resultado de acuerdos en curso entre los actores de la comunidad universitaria y de nuevas concepciones sobre la profesión académica y su evaluación en las universidades y las políticas públicas. El análisis está orientado a identificar ciertas tendencias de cambio en las universidades en el marco de un importante proceso de diferenciación institucional dentro del sistema universitario argentino.

### **I. Introducción**

En la Argentina, los circuitos de evaluación de la actividad de los docentes universitarios se configuran de manera heterogénea: en un comienzo, a través de un complejo entramado de estatutos y reglamentos de concursos de las respectivas universidades nacionales, a los que luego se sumaron las racionalidades y criterios de los programas de las agencias gubernamentales del sector de Educación Superior y de Ciencia y Tecnología, que la promueven a través de instrumentos y recursos, a la vez orientan indirectamente parte de la actividad. Paralelamente, en los últimos años, distintas universidades nacionales procuran regular de manera integral la actividad de su personal docente, a través de la implementación de Regímenes de Carrera Docente/Académica (en adelante, CD/CA). Con

ello, se busca garantizar la estabilidad laboral de los docentes a partir de la evaluación periódica e integral de diversas actividades, entre las que destaca la docencia.

Un primer grupo de regímenes de CD/CA surge en la primera mitad de la década del noventa, entre ellos varios cuentan con algunas modificaciones posteriores realizadas en la primera década de este siglo. A partir de esos años, proliferan reglamentaciones en varias instituciones, mientras que otras casas de estudio creadas con posterioridad al año 2007, ya cuentan con normativas específicas sobre CD/CA o reglamentos docentes que la incluyen. A lo anterior se agrega la homologación en 2015 del primer Convenio Colectivo de Trabajo para los docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales por parte del Poder Ejecutivo Nacional (Dto. n.º 1246/15), que garantiza -entre otros derechos- el acceso y la permanencia de los trabajadores a la Carrera Docente, en las universidades nacionales del país (Rovelli, De la Fare y Lenz, 2015).

En ese escenario, la ponencia presenta los primeros resultados de un estudio centrado en los diseños institucionales de la implementación de la Carrera Docente/Académica (en adelante CD/CA) en un conjunto de universidades nacionales de la Argentina. Basada en el análisis de la sociología de las organizaciones y de las políticas públicas, la investigación recupera la complejidad y los sentidos de los procesos de implementación de políticas, a la vez que interroga sobre cómo se incorporan procesos de cambio en el plano institucional. Para ello, se seleccionaron algunos casos y se analizaron y compararon distintos diseños institucionales y sus implicancias. Uno de los argumentos centrales de la investigación sostiene que los diseños analizados producto de las innovaciones organizacionales presentan un importante grado de diversidad en sus formas, propia de una etapa de inicio en el cambio de reglas aunque también comparten ciertas tendencias comunes y novedosas en la configuración de CD, lo que expresa nuevos valores y creencias en torno a la regulación de la profesión.

En adelante, el escrito se organiza en cuatro apartados. En el primero se desarrollan los antecedentes recientes sobre los estudios de la carrera docente en la Argentina. Luego se delinea el enfoque y la estrategia metodológica de la investigación, mientras que en la tercera sección se despliega el análisis de las dimensiones seleccionadas para el estudio de los diseños institucionales de la CD/CA. Por último, se sistematizan las consideraciones finales.

## **II. Antecedentes sobre el tema de carrera docente**

Un estudio de Fanelli (2009) constituye un aporte especialmente interesante en el análisis acerca de la organización y del marco normativo de la profesión académica en general y la introducción de reglamentaciones de CD/CA en algunas universidades nacionales en particular. Como parte de ese trabajo y de otro más amplio, Claverie (2009 y 2012 ) indaga en el análisis de las políticas institucionales innovadoras destinadas a los docentes de las universidades nacionales, sus alcances y limitaciones. Al respecto, la autora encuentra mecanismos novedosos para la regulación de la CD/CA al vincular la permanencia en los cargos a evaluaciones periódicas de desempeño y no a la tradición más extendida de concurso abierto, el que afectaba la estabilidad laboral de los docentes. En esa dirección, otro trabajo de Rovelli, De la Fare y Lenz (2016) introduce un estudio exploratorio sobre la Carrera Docente/Carrera Académica en el sistema universitario nacional de la Argentina. Hace foco en el análisis de algunos aspectos y dimensiones de la reglamentación vigente en las universidades nacionales en las que está normatizada o que cuentan con proyectos de aprobación de una normativa específica y analiza los distintos modelos de CD/CA, tomando en consideración cinco dimensiones centrales: funciones docentes y formación, acceso/ingreso, retiro/egreso, permanencia y promoción. Las autoras sostienen que en los últimos años, algunas casas de estudio implementaron dispositivos innovadores vinculados con la evaluación de sus docentes, mientras que prolifera una gran heterogeneidad y disparidad en los mecanismos y criterios que rigen la permanencia y promoción.

A lo anterior se suman estudios de implementación, donde las investigaciones de Claverie (2009 y 2012) también profundizan en las principales restricciones que emergen en el plano institucional. Así, destaca limitaciones de carácter presupuestario principalmente en universidades con una gran población docente, donde se dificulta promover de categoría al conjunto de docentes que alcanzan una evaluación positiva, como también generar incentivos monetarios en una escala descentralizada que vincule el salario al mérito. Paralelamente, la investigadora señala la rigidez que ofrece la estructura de cátedras para facilitar la movilidad docente, como también las posibilidades de promoción ascendente de categorías. A lo anterior agrega la necesidad de fijar criterios e indicadores institucionales objetivos a fin de evitar sesgos en la evaluación del trabajo académico, en el marco de las posibilidades reales de gestión de cada institución. Finalmente, se suman la alta planta de

docentes contratados o interinos que existen en algunas instituciones y que no participan del gobierno ni de la posibilidad de acceso a la CD/CA y sus beneficios.

Por otra parte, Walker (2013) analiza el proceso de reglamentación de la CA en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires en el año 2011, y el proceso de implementación de la carrera docente en la Universidad Nacional de Misiones que se inicia en el año 2004. En el primer caso, la reglamentación general establece una evaluación que busca garantizar la estabilidad laboral y también contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, sin embargo, fundamentalmente entre los docentes, se plantean dudas acerca de su contribución al mejoramiento. El análisis de las percepciones de los actores evidenciaba un temor a la burocratización del proceso de evaluación y a que termine convertido en un procedimiento administrativo más, sin vinculación con un proyecto político-académico surgido de la propia comunidad académica. Del análisis de las percepciones de los actores en la Universidad Nacional de Misiones sobre las modalidades, los dispositivos e instrumentos utilizados en la evaluación docente, la autora puede postular que la función de mejora presente en la normativa queda subsumida a la evaluación como estrategia de permanencia y promoción y que la potencialidad de la evaluación como instrumento de revisión del trabajo realizado no se percibe en los mecanismos de evaluación instituidos. En este sentido, Walker (2013) plantea que si bien el sistema de carrera docente puede suponer una posibilidad de discusión y planificación que contribuya al desarrollo institucional también puede convertirse en el mero cumplimiento de una formalidad y que la burocratización puede atravesar los procesos de evaluación de carrera docente disminuyendo la posibilidad de que constituya un aliciente para la reflexión sobre las prácticas cotidianas.

En esta línea, un trabajo reciente de Coppola (2011) que toma como estudio de caso a la Universidad de Buenos Aires afirma que a pesar de existir una resolución del Consejo Superior que lleva adelante un proceso de evaluación de la función docente, ésta se implementa en escasas unidades académicas, de manera desorganizada y con criterios disímiles. A su vez, los dispositivos ofrecen orientaciones, fines y alcances diversos, por lo que la autora concluye que no se relacionan los resultados de la evaluación con “los programas de formación permanente ni con los concursos docentes, entre otras cuestiones” (Coppola, 2011: 16). Como resultado, la autora destaca la necesidad de considerar en los

procesos de implementación los contextos y las orientaciones de las distintas unidades académicas, de los tipos de dedicaciones, designaciones y perfiles docentes a fin de evitar procesos de estandarización de la evaluación de la carrera que desalientan la permanencia y desarrollo profesional. Finalmente, García de Fanelli y Moguillansky (2014) realizaron una serie de entrevistas en un conjunto de universidades que han incorporado carreras docentes e identificaron dificultades en su implementación. Los problemas que más se han mencionado son la falta de presupuesto para garantizar las promociones y en la evaluación del desempeño docente que, como ha ocurrido con la incorporación de diferentes instancias de evaluación en las universidades argentinas, la primera reacción de la comunidad académica suele ser el temor y la desconfianza frente a quiénes realizan la evaluación, sobre la base de qué criterios y con qué objetivos se evalúa. Además se han generado problemas en torno a los criterios de evaluación, por ejemplo, se mencionan la mayor ponderación que recibe la actividad de investigación y la carga horaria docente frente a la trayectoria profesional del candidato, y las pautas de evaluación en la carrera docente otorgan más ponderación a los profesores y auxiliares con mayor dedicación horaria. Otra dificultad señalada es la gestión del proceso de evaluación que involucra diferentes instancias y recoge diversas voces (evaluación de los estudiantes, de los pares académicos o autoridades del departamento o facultad, de pares evaluadores externos), en tanto es complejo su procesamiento y costosa su realización y en ocasiones estas instancias no manejan la información adecuada sobre el real desempeño del docente en el aula.

### **III Enfoque y estrategia metodológica de la investigación**

Dentro del enfoque neoinstitucionalista de corte sociológico, una primera línea de trabajo considera que el cambio cuando ocurre tiende a ser episódico marcado por breves momentos de crisis o intervenciones decisivas, y seguidos de períodos más largos de estabilidad. Entre las fuerzas que perpetúan las prácticas y estructuras en el tiempo se identifican claramente los procesos de desarrollo que dependen de la trayectoria, aunque no se deja de reconocer el ejercicio del poder, las interdependencias entre las organizaciones, las suposiciones que se dan por hecho. Powell sostiene que las formas organizacionales “pueden persistir debido a patrones de desarrollo que dependen de la trayectoria, en los cuales las elecciones iniciales excluyen opciones futuras, incluso las que serían más

efectivas a la larga” (1999: 248). Allí tiene un papel la memoria organizacional que hace que los pequeños acontecimientos históricos se pueden hacer grandes mediante una retroalimentación positiva. En este sentido, el abordaje del cambio institucional implica analizar las interacciones entre un número considerable de factores que generan las condiciones para que el mismo acontezca. En general, estos no necesariamente son consistentes más bien se presentan como ambiguos porque las orientaciones del cambio forman parte de un sistema de valores que se incrustan con otras de una estructura diferentes. Desde este punto de vista el cambio es una lenta evolución de las tradiciones y valores institucionales que nadie puede predecir ni controlar completamente (Powell y Di Maggio, 1999).

En este sentido, uno de los postulados centrales es que el cambio en las organizaciones no responde tanto a la competencia o la necesidad de eficiencia, y toma mayor fuerza argumentos asociados a la búsqueda de legitimidad. En esta línea, fue elaborado el concepto de *isomorfismo institucional*<sup>1</sup> por Di Maggio y Powell (1983) para dar cuenta de la *homogeneidad* de las formas y las prácticas organizacionales, al evidenciar la interdependencia compleja entre las organizaciones dentro de campos organizacionales. Los autores sostienen que en las etapas iniciales los campos organizacionales muestran una diversidad considerable de formas y prácticas, aunque una vez que un campo ha quedado bien establecido, hay un impulso inexorable hacia la homogeneización de las organizaciones existentes y también de las que ingresan por primera vez. Asimismo se reconoce que los primeros que adoptan las innovaciones organizacionales están motivados por mejorar el desempeño, pero luego las nuevas prácticas pueden “adquirir valor más allá de los requisitos técnicos” y proporcionar una legitimidad pretendida. En este procesos de homogeneización operan según Di Maggio y Powell (1983) existen tres tipos de *isomorfismo institucional* con capacidad analítica pero que no siempre son empíricamente distintos: a) *isomorfismo coercitivo* producto de un mandato del gobierno generando un ambiente legal común para las organizaciones, b) *isomorfismo mimético* se produce cuando las organizaciones siguen el modelo de otras organizaciones que le parecen más legítimas o

---

<sup>1</sup> Se diferencia el *isomorfismo competitivo* que supone una racionalidad de sistema que hace hincapié en la competencia del mercado, el cambio en los nichos y las medidas de ajuste. Di Maggio y Powell (1983) consideran que este tipo de *isomorfismo* es más pertinente para campos donde existe competencia libre y abierta.

exitosas, c) *isomorfismo normativo* producto de la circulación de los profesionales por diferentes organizaciones. Brint y Karabel realizan una interpretación que articula los tres *isomorfismos* más que diferenciarlos cuando dicen: “las principales fuentes de normatividad no son competitivas, sino el resultado del poder de las elite profesionales dominantes para difundir una sola norma, la tendencia natural de los administradores para emular formas en apariencia exitosas y el poder del Estado para acrecentar el ajuste” (1999: 421).

Esta perspectiva puso el acento especialmente en construir argumentos explicativos sobre por qué las organizaciones son muy similares estructuralmente y no se preguntó por cómo surgen estos modelos ni a qué intereses sirven inicialmente. De allí que se abrió otra línea de trabajo denominada neoinstitucionalismo “ampliado” desde la cual el mismo Powell (1999) reconoce que el *isomorfismo restrictivo* transmite una imagen de organizaciones demasiado pasivas describiendo a los ambientes como si fueran excesivamente restrictivos. Es así que el autor postula que el *isomorfismo* no es externo a la acción humana, y que las restricciones no solamente limitan sino que abren posibilidades. De allí que exista una amplia gama de influencias institucionales y de respuestas internas a las presiones externas en donde se destacan las estrategias de los actores que pueden usar reglas y establecer acuerdos para apoyar sus propios fines o para tratar de legitimar cambios que aumenten su prestigio y poder. Estos postulados habilitaron a líneas de trabajo sobre el cambio organizacional asociado a las fuentes de variación en las respuestas organizacionales a las presiones institucionales. El desplazamiento del foco del análisis hacia la interacción entre el ambiente institucional y la organización en particular, permitió reconocer la existencia de diferentes tipos de ambientes así como también considerar que las organizaciones no son actores pasivos producto solamente de los patrones culturales. Por el contrario, se espera que las organizaciones ejerzan “elecciones estratégicas” al relacionarse con sus ambientes institucionales (Scott, 1999).

En relación con la estrategia metodológica, se trata de una investigación de corte exploratorio basado en el relevamiento de la normativas que regulan la carrera docente en seis casos<sup>2</sup> en el ámbito de las universidades nacionales. Se trata de un estudio sobre los “diseños institucionales” de la CD donde se prioriza una estrategia documental y un

---

<sup>2</sup> El caso de la Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional de General Sarmiento y Universidad Nacional de Quilmes.

abordaje institucional a fin de identificar cambios en los diseños de Cd/CA, como también lineamientos en comunes y tendencias prevalecientes en los procesos de diseño de las reglas de la profesión académica. En esta instancia no se ha avanzado en los procesos de implementación aunque se reconoce la importancia que adquiere el análisis de las reglas no escritas para comprender en investigaciones futuras las prácticas políticas-académicas cotidianas que dan sentido al orden institucional. Asimismo, revisar la normativa permite aproximarse a nuevos acuerdos colectivos que tienen lugar actualmente en las universidades públicas argentinas y que se orientan por la influencia de ideas de políticas que aspiran a modificar las reglas que ordenan tanto a la universidad como a la docencia universitaria como profesión.

Para ello, en primer lugar se presentan de manera panorámica los objetivos y sentidos de la evaluación en las CD/CA, como también algunas de las principales estructuras organizacionales que resultan preponderantes en los diseños institucionales relevados. En segundo lugar, se exploran las siguientes dimensiones de la CD/CA a través de los casos seleccionados: a) modalidad de ingreso, permanencia y promoción; b) definición de modelos de CD (perfiles docentes integrales o especializados); c) conformación de las comisiones evaluadoras y d) modelos y dispositivos de evaluación.

### **III. Diseños institucionales en acción**

En relación con los objetivos y sentidos de la evaluación, al analizar los diseños institucionales de CD se observa que en algunas universidades éstos se orientan a dotar de estabilidad a la situación y condición laboral de los docentes universitarios. En ese sentido, se desarrolla un diseño de CD donde prevalece la “evaluación como estrategia de estabilidad y promoción” (De Miguel, 1998). La evaluación adopta funciones acumulativas y supone la definición de estrategias apropiadas para contar con información que colabore con la toma de decisiones en cada uno de los momentos clave que configuran la CD (Araujo, 2013). Por otra parte, en algunos casos los diseños de carrera apuntan a generar un diseño de CD vinculado con el mejoramiento institucional de las políticas académicas. Aquí, la evaluación es considerada “una herramienta para la mejora” (Araujo, 2013) y se asocia a la función formativa en tanto permite al profesor reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades profesionales -tanto en el ámbito individual como institucional- y habilita a diseñar



estrategias que influyan en la mejora de la actividad docente y desarrollo profesional. Al respecto, Araujo (2013) señala que los dos enfoques suponen modelos y criterios evaluativos diferentes: el primero más asociados al control del trabajo académico mientras que el segundo resulta más sensible a los procesos y las condiciones de trabajo y el desarrollo profesional.

Con respecto a la organización, las CD/CA presentan diversas características dentro de un abanico de alternativas que presenta en un extremo, desde aquellos diseños centralizados a nivel institucional de corte más reglamentarista hasta en el otro, los más descentralizados con breve apartados, donde las mayores precisiones terminan de definirse y negociarse en el ámbito de las distintas unidades académicas (Rovelli, De la Fare y Lenz, 2016).

En adelante, desplegamos el análisis de las distintas dimensiones de estudio.

### **Acceso, permanencia y promoción**

Con respecto al acceso, en los diseños institucionales se observa un acuerdo generalizado en que se realiza por concurso público y abierto de antecedentes y oposición. El CCT también avala esta condición para el acceso e incorpora la posibilidad de contar con un veedor gremial durante esa instancia.

Por su parte, la permanencia en la CD/CA se rige por sistemas de evaluación que combinan distintas modalidades y periodicidades. Del análisis de las normativas, surgen dos dispositivos principales de permanencia: a) los que contemplan exclusivamente evaluaciones por periodo para revalidar los cargos y b) los que combinan evaluaciones docentes anuales de carácter general y evaluaciones por periodos para revalidación. En cuanto a la periodicidad, en la normativa analizada los periodos de evaluación van desde 3 años a 6 años, mostrando una amplia diferencias entre las instituciones. El CCT se orienta especialmente a generar estabilidad a través de las evaluaciones periódicas para revalidar la permanencia en el cargo, las cuales recomienda que se realicen “cada cuatro años o en un tiempo mayor según lo establecido en la reglamentación de cada Institución Universitaria Nacional” (art. 12). Llama la atención que en el diseño de una CD las evaluaciones periódicas de desempeño abarcan tanto a los docentes ordinarios como interinos de la Universidad.

En cuanto a la promoción, en algunos casos contempla tanto el ascenso de categoría como el cambio en la dedicación; otras universidades, en cambio, circunscriben la promoción al ascenso de categoría inmediatamente superior. En forma unánime, los docentes ordinarios y/o concursados son los que tienen derecho de acceder a la promoción. En líneas generales, ésta adopta dos modalidades diferenciadas: por evaluación de desempeño (ascenso por dispositivos de evaluación presenciales y no presenciales); y por concurso público y abierto de antecedentes y oposición. Al respecto, el CCT liga el ascenso en los distintos cargos de la carrera a la realización de un concurso público y abierto de antecedentes y oposición. Sólo la promoción al cargo de Jefe de Trabajos Prácticos se establece por concurso público, cerrado, de antecedentes y oposición. En este punto, el CCT deja un margen mayor a los acuerdos institucionales que validen la promoción dado que los sujeta a la “disposición estatutaria o acuerdo paritario local que establezca otro mecanismo más beneficioso para el docente”.

No obstante, en los diseños institucionales pueden convivir ambos modelos, discriminados según los cargos y/o las dedicaciones. Nos referimos al *concurso circunscripto* a un solo docente o bien instancias *internas* o *cerradas* de promoción, en las que Jefes de Trabajos Prácticos y Profesores Asociados pueden solicitar el concurso para acceder a los cargos de Profesores Adjuntos y Titulares. Por otra parte, otros diseños institucionales asocian directamente en la normativa la posibilidad de promoción a una convocatoria especial supeditada a la disponibilidad presupuestaria. Mientras que algunos casos más innovadores vinculan la promoción de categoría docente a un proceso basado en la postulación voluntaria de los docentes, donde la universidad garantiza la apertura del proceso de categoría aún cuando el cargo no cuente con asignación presupuestaria.<sup>3</sup> En este caso, para acceder al ascenso de categoría se debe acreditar un mínimo de seis años como Profesor Ordinario, en la categoría inmediatamente inferior y haber obtenido “aprobado” en las dos evaluaciones de desempeño.

---

<sup>3</sup> En ese caso, la institución designa al docente en la categoría obtenida y garantiza que el cargo en cuestión cuente con asignación presupuestaria en un plazo no mayor de tres años, contados a partir de la fecha de la nueva designación.

### **Funciones, categorías y perfiles docentes**

Existe una tendencia hacia la diferenciación de funciones y perfiles; en particular entre la docencia y la investigación, el argumento central que se sostiene es que es responsabilidad de las universidades desarrollar y definir distintas funciones pero que éstas no deberían recaer en un mismo sujeto sino ser coordinadas y articuladas institucionalmente. Es más, aquellos que promueven la fijación de trayectorias diferenciadas argumentan que el perfil y la productividad son de diferente naturaleza, por lo que resulta infrecuente que un mismo académico reúna la excelencia en todas las funciones sustantivas universitarias (Garritz Ruiz, 2011). A su vez, plantean que no debería haber distinción entre ambas trayectorias en cuanto a posición, remuneraciones o expectativas del servicio universitario (Garritz Ruiz, 2011). Otros autores reconocen la importancia de la valoración integral del trabajo académico pero contemplan la posibilidad de contemplar interfases con otras actividades como la investigación y la extensión y transferencia a lo largo de la trayectoria académica e institucional. De todas formas, advierten en la dificultad de conjugar, en un mismo académico y con la misma intensidad y calidad, las tres actividades centrales de la universidad. Incluso en algunos trabajos se señala que la evaluación de todas las actividades además de la selección de las más ponderadas en el proceso, suele provocar la intensificación del trabajo académico en lugar de la profesionalización docente (Araujo, 2013).

Los diseños de CD analizados revelan que las universidades evalúan a sus docentes a partir de distintas funciones y actividades universitarias: docencia (o docencia y formación); investigación (a veces asociada a: desarrollo, innovación socio-productiva, vinculación y transferencia, etcétera); vinculación y transferencia; extensión (a veces asociada a servicios, transferencia, etcétera); evaluación y gestión (a veces denominada función institucional o asociada a representación y/o gobierno). Mientras que el CCT reconoce a la enseñanza, investigación, extensión y formación como funciones generales, en los diseños institucionales surgen variantes y nuevas actividades. Por otra parte, algunos regímenes de CD/CA establecen funciones por categoría y dedicación, por lo que definen articulaciones variables para los docentes. En ese sentido, el diseño de una CD establece que para los cargos de dedicación exclusiva y semiexclusiva es condición necesaria, mas no suficiente, que junto con el módulo de docencia el de investigación científica, creación artística y/o

innovación tecnológica o extensión sea calificado como satisfactorio. A su vez, para los cargos de dedicación simple la evaluación del módulo docencia se considera especialmente la actualización académica del evaluado.

Sin embargo, algunas casas de estudio acordaron evaluar a sus docentes a través de perfiles o trayectorias más específicas, como docencia; docencia y desarrollo profesional; docencia e investigación; docencia y extensión. En otros casos, queda librado a la autonomía de las unidades académicas definir con “cada docente la combinación de funciones para el cumplimiento de su tarea” mientras que en todos los casos dicha combinación deberá incluir a la función docente. En la misma dirección, otra CD propone como “condición necesaria, mas no suficiente, que en la evaluación correspondiente el módulo docencia sea satisfactoria para que la evaluación del conjunto se considere aprobada.

### **Conformación de comisiones evaluadoras**

La conformación de las Comisiones Evaluadoras es posible de ser analizada a partir de una clave política asociada a la participación de los claustros y otra organizacional asociado a la predominancia de un criterio disciplinar o institucional. En cuanto a la dimensión política, el análisis de los casos seleccionados permite identificar tres tipos de diseños: en primer lugar, algunos preservan la conformación tripartita de los jurados de los concursos públicos y abiertos, allí están presentes con una participación plena los docentes que conservan la mayoría, los estudiantes y los graduados, y el esquema más común es tres, uno y uno representantes respectivamente. En segundo lugar, existen diseños que le otorgan una participación plena a los docentes en la evaluación del conjunto de las funciones (docencia, investigación, extensión y/o transferencias, entre otras) que desarrollan, donde los estudiantes tienen una participación más restringida y centrada en la evaluación de la docencia únicamente mientras que los graduados podrían incluso participar como veedores. En tercer lugar, otros diseños consideran como actores legítimos y exclusivos para participar en la evaluación de los docentes a sus propios pares.

En el análisis de la dimensión organizacional, es posible analizar diferentes diseños que priorizan más a la disciplina o la institución y que definen un criterio de corte endógeno o exógeno para la composición de los profesores miembros del jurado. En un extremo, se conforman comisiones con evaluadores externos a la institución y en otro extremos con

evaluadores que forman parte de las instituciones. Claramente en uno se prioriza la disciplinas y en el otro la institución. En el medio es posible identificar casos donde la mayoría de los evaluadores deben ser externos a la institución y se privilegia un criterio disciplinar para su convocatoria, otros formatos definen que los profesores deben ser uno de la propia facultades, otro externo a la facultad pero de la misma universidad, y un tercero externo a la institución. En estos esquemas, los criterios de la disciplina y de la institución se cruzan para construir los juicios sobre el desempeño de los docentes universitarios.

El CCT establece en el Capítulo III, art. 11 que regula el Ingreso a Carrera que el jurado estará integrado por pares ordinarios o regulares de las Instituciones Nacionales Universitarias de categoría no inferior al cargo concursado, o excepcionalmente por personas de idoneidad indiscutible que no reúnan esas condiciones, que garanticen la mayor imparcialidad y el máximo nivel académico. En este sentido, prioriza una esquema que asegura la participación de pares en el evaluación docente, la legitimación como los actores válidos para participar del proceso de evaluación da la pauta de una evaluación basada en la experiencia profesional de profesores que se desenvuelven en la misma área de conocimientos que el evaluado. En este punto, el CCT nada dice sobre la conformación tripartita del cogobierno universitarios que en general se reflejaba también en los concursos y que los diseños institucionales analizados recuperan. Como novedad el CCT establece que cada una de las asociaciones sindicales docentes con personería o inscripción gremial con ámbito de actualización en la Instituciones Universitaria Nacional en la que se lleve adelante el concurso, podrá designar un veedor gremial, esta incorporación es producto de la relevancia que tuvo el actor sindical en la homologación del CCT.

### **Modalidades y dispositivos de evaluación**

El análisis de los instrumentos evidencia diseños de evaluación muy diferentes: algunos de ellos se acercan a modelos de evaluación que priorizan modalidades e instrumentos orientados a generar condiciones para el mejoramiento de la práctica del docente universitario y otros adoptan rasgos más burocráticos que limitan dicha pretensión. En este sentido, los diseños analizados se inscriben en una tensión de la evaluación como estrategia de gestión de la educación superior universitaria. Según Araujo (2013) la evaluación está asociada a un discurso que construye una confianza en ella como práctica capaz de mejorar

la “calidad” de la educación universitaria recuperando el valor que posee la evaluación para conocer, comprender y cambiar aquello que se está evaluando, aunque también es cierto que se reconocen prácticas “dudosas” en nombre de la evaluación así como efectos nocivos de las prácticas evaluadoras.

En el análisis realizado es posible identificar diseños que requieren de un encuentro presencial entre el jurado y el docente evaluado hasta diseños donde el docente solo debe completar sus antecedentes a través de una aplicación web. Y otros mixtos con instancias presenciales y no presenciales, o dicha condiciones puede variar producto de una dictamen negativo o frente a una decisión de promoción.

Un rasgo novedoso que se presenta en los diferentes diseños es que las Comisiones Evaluadoras cuentan con diferentes informes lo que refleja una multiplicidad de miradas sobre el docente evaluado que exceden a los jurados reunidos que elaborarán el dictamen correspondiente. En general, en la normativa se establece que los evaluadores contarán con información sobre “lo que hizo” el docente desde una mirada del propio docente y desde una mirada de otros actores institucionales o externos a la institucional, asimismo contarán con el plan de actividades que el docente “propone hacer”:

- Los antecedentes académicos
- Los diferentes informes elaborados por distintas instancias de gestión y de diferentes actores.
- El plan de actividades<sup>4</sup> en docencia, investigación, extensión y transferencias, en algunos casos de formación de recursos humanos y compromiso institucional

La novedad que se presenta en cuanto a la documentación disponible para elaborar los juicios es la presentación de planes que incluyen el conjunto de las funciones del docente universitario, en general estas presentaciones se diferencian en función del cargo, la dedicación y el perfil o trayectoria del docente. Así como también los informes elaborados por distintas instancias y actores de la institución que los evaluadores dispondrán a la hora de elaborar un dictamen sobre el desempeño del docente. En general en la normativa se encuentran los Informes sobre el desempeño del docente emitido por el responsable o responsables de la materia, cátedra, área o departamento, y los Informe académico

---

<sup>4</sup> En uno de los casos analizados, el Plan de trabajo es presentado por el Equipo docente, su redacción y oportuna presentación será responsabilidad el profesor titular de la asignatura

institucional que en general adopta una orientación de control de gestión elaborado por la secretaría académica. En algunos casos se solicitan Auto informe o informes de actividades realizadas por el profesor donde el informará sobre las diferentes sus actividades desarrolladas, y en otros casos se incluye también informes de responsables o los responsables de los proyecto de investigación y extensión en lo que haya participado durante el período.

Un elemento a destacar también es que en todos los diseños institucionales sobre la CD/CA analizados se incorpora la encuesta a estudiantes como un instrumento de evaluación del desempeño docente. De este modo, los cambios que están incorporándose en los modos de regular la práctica docente universitaria le otorga un papel central a la opinión de los estudiantes son el proceso de enseñanza y de aprendizaje y sobre el cumplimiento de objetivos académicos por parte del profesor.

En cuanto a las **pruebas de oposición se evidencian cambios importantes**, la clase pública está siendo desplazada por otras modalidades, en la mayoría de los diseños no aparece como opción, solo en uno de los casos queda librado a la decisión de la facultad la inclusión de una clase o exposición como parte de la prueba de oposición. En los casos analizados, las modalidades que aparecen son la entrevista, la entrevista coloquial y el coloquio. En algunos casos esta instancia está centrada en considerar los aspectos vinculados a la actualización y especialización en el campo de conocimiento y al desempeño académico y en otros casos en la planificación de actividades en la docencia, la investigación y la extensión y, a veces, una descripción de su compromiso institucional.

Finalmente, en alguna normativa que regula la CD/CA se incluyen anexos con instrumentos de evaluación que ponderan algunas funciones que realiza el docente universitario, y en algunos casos establece grillas a ser llenadas para contabilizar los puntajes obtenidos por cada docente.

#### **IV. Consideraciones finales**

El análisis de los diseños institucionales de CD/CA en las universidades nacionales muestra distintos propósitos en los sentidos de la evaluación que abarcan desde objetivos de estabilidad y regulación del trabajo académico hasta lógicas que involucran el

mejoramiento de los procesos de formación, de desempeño de los actores, como también el de las políticas académicas e institucionales en su conjunto.

A su vez, si bien existe cierta amplitud en las estructuras organizativas que los moldean como también en los criterios que rigen la permanencia y promoción, los diseños institucionales presentan un alto consenso en términos del acceso a la CD. En este punto, el concurso público y abierto de antecedentes y oposición continúa siendo el mecanismo privilegiado de ingreso. Aunque la clase pública y la exposición erudita de conocimiento parece desdibujarse ante los dispositivos de evaluación vinculadas a la actualización docente, planificación y desempeño académico y al compromiso institucional.

En respuesta al interrogante sobre la incorporación de cambios en las organizaciones, cabe destacar que la homologación del primer Convenio Colectivo de Trabajo para los docentes de las instituciones universitarias nacionales, se constituye en un mecanismo *isomórfico institucional* al establecer un marco legal general para las organizaciones y promover varios de los lineamientos comunes para las CD. Al mismo tiempo, la circulación de autoridades y expertos en los debates en curso en las universidades a fin de adaptar sus normativas a la nueva reglamentación junto con la difusión de experiencias novedosas de implementación de CD en el sistema universitario se traducen en ciertos efectos miméticos que generan mayores grados de homogeneización de las CD implementadas como también en las que se incorporan por primera vez. Ante estas tendencias de cambio, seguramente encontremos grados de diversidad en los procesos organizacionales de implementación como resultado de las estrategias de los actores, de los proyectos y racionalidades en conflicto propias de las tradiciones y estilos institucionales en un sistema universitario que conserva la autonomía institucional y que es más complejo y diferenciado que en el pasado.

En este escenario, el análisis de los diseños de CD permite identificar las configuraciones actuales del trabajo docente universitario, las mutaciones recientes en las orientaciones de la profesión académica y los sentidos de la evaluación, a la vez que habilita un debate más amplio en torno al problema del cambio, su origen, direccionamiento, alcance y trayectoria en el análisis de las políticas universitarias y desde la perspectiva de las organizaciones y sus actores.



## V. Bibliografía

- Araujo, S. (2013) Evaluación de la docencia en la universidad: cuestiones y sentidos en la definición de una propuesta, ponencia presentada en el VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano de la Universidad como objeto de investigación, San Luis.
- Brint, S. y Karabel, J. (1999). Los orígenes y las transformaciones institucionales: el caso de las escuelas locales de los Estados Unidos. En Powell, W. y P. Di Maggio (eds.). El neoinstitucionalismo en el análisis organizacional, México: Fondo de Cultura, 1991.
- Claverie, J. (2009) “Marco institucional e innovaciones en la carrera docentes”. En A. M. García de Fanelli (Ed.) *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. Buenos Aires: CEDES.
- Claverie, J. (2012). *Trayectorias académicas: mecanismos de acceso, permanencia y promoción en la carrera docente. Un estudio de caso*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad de San Andrés.
- Coppola, N. (2011). “La evaluación de la función docente en la Universidad de Buenos Aires”, Ponencia presentada en V Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación. ¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda. Buenos Aires, Argentina.
- De Miguel Díaz, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente, en Revista de Educación N° 315.
- Di Maggio, P. y Powell, W. (1999). Introducción. En Powell, W. y P. Di Maggio (eds.). El neoinstitucionalismo en el análisis organizacional, México: Fondo de Cultura, 1991.
- García de Fanelli, A. M. (ed.) (2009). *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. Buenos Aires: CEDES.
- García de Fanelli, A. y Moguillansky, M. (2014). La docencia universitaria en Argentina Obstáculos en la carrera académica, Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, pp. 1-18.
- Garritz Ruiz, A. (2011) Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: el docente y el investigador”, en *Publicaciones Anuies*, México, D.F.
- Powell, W. (1999). Expansión del análisis institucional. En Powell, W. y P. Di Maggio (eds.). El neoinstitucionalismo en el análisis organizacional, México: Fondo de Cultura, 1991.

Rovelli, L., De la Fare, M. y Lenz, S. (2016). “Expansión y nuevas configuraciones en los regímenes de Carrera Académica/docente en las universidades nacionales de la Argentina”, en Revista Argentina de Educación Superior (RAES), núm. 12.

Scott, W. R. (1999). Retomando los argumentos institucionales. En Powell, W. y P. DiMaggio (eds.). El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional, México: Fondo de Cultura, 1991.

Walker, V. (2013). Evaluación y Trabajo Docente en la Universidad: políticas, prácticas y actores, Tesis doctoral, Universidad de Málaga.

### **Documentos analizados**

Convenio Colectivo para los Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales, Decreto de Homologación, N° 1246. Julio de 2015.

UN CENTRO PCIA. DE BS. AS. Ordenanza CS N° 3948 del 2012 (no disponible en línea)

UN CÓRDOBA. Ordenanza CS N° 06 del 2008 y Resoluciones Departamentales.

<http://www.ffyh.unc.edu.ar/secretarias/academica/carrera-docente#reglamentaciones>

UN General Sarmiento. Resolución (CS) N°5166/14: Régimen de Evaluación Periódica de Investigadores Docentes -EPID-

[http://www.ungs.edu.ar/ms\\_ungs/wp-content/uploads/2015/03/5166-14.pdf](http://www.ungs.edu.ar/ms_ungs/wp-content/uploads/2015/03/5166-14.pdf)

UN MAR DEL PLATA. Reglamento de Carrera Docente. Ordenanza CS N° 690 de 1993

[http://www2.mdp.edu.ar/arquitectura/concursos/06\\_ocs690.pdf](http://www2.mdp.edu.ar/arquitectura/concursos/06_ocs690.pdf)

UN QUILMES. Reglamento de Carrera Docente. Resolución CS N° 324 de 2005

<http://www.unq.edu.ar/layout/redirect.jsp?idSection=2175>

UN ROSARIO. Reglamento para la evaluación de la Carrera Docente que deroga normativa del año 2000. Ordenanza CS N° 651 de 2008

[http://www.informedocente.unr.edu.ar/presenta\\_previa.php](http://www.informedocente.unr.edu.ar/presenta_previa.php)